

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata
VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas
Teoría, formación e intervención en Pedagogía

Criterio pedagógico: aportes a su construcción desde una perspectiva crítica

Citarella, Paula

Todone, Virginia

paula_citarella@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata

El presente trabajo pretende avanzar en una cuestión poco desarrollada en el ámbito de la teorización y problematización sobre las prácticas pedagógicas: la necesidad de repensar la importancia de los criterios de intervención en las prácticas del pedagogo, a partir de las significaciones que aporta una mirada pedagógica crítica. El interés por estas cuestiones surge de nuestra experiencia como profesoras en cátedras de formación de pedagogos en la Universidad Nacional de La Plata, y como asesoras pedagógicas en diversas instituciones públicas y privadas, del ámbito educativo y por fuera de él. Si bien podemos acordar que todos los pedagogos poseemos criterios a la hora de intervenir en nuestra práctica cotidiana, la pregunta que nos interesa realizar - y ensayar posibles respuestas - está centrada en la implicancia que a la hora de intervenir en diferentes ámbitos, juegan los criterios que están presentes, conciente o inconcientemente, en toda intencionalidad pedagógica. De esta manera, intentamos avanzar en una diferenciación analítica que creemos necesaria entre mirada, criterio e intervención pedagógicas, con la finalidad de contribuir en una delimitación que, con las precauciones del caso, nos permitirá aproximarnos a la definición de lo que consideramos el centro de nuestra preocupación: la construcción de criterios que hacen que una intervención tenga el carácter de pedagógica. Con esa finalidad revisamos bibliografía especializada y nuestras prácticas y sobre esa base intentamos realizar nuevos aportes a la cuestión. Desde la perspectiva crítica que asumimos no es posible establecer criterios pedagógicos a priori de cualquier intervención sino que sólo pueden ser contruidos en una puesta en situación. Esto significa que será necesaria no sólo la puesta en situación al momento de pensar la intervención, sino tener en cuenta la intencionalidad política de esa intervención y la de los actores, y el contexto particular en que se desarrolla la práctica.

Palabras claves: Criterio pedagógico - Mirada pedagógica - Intervención - Perspectiva crítica

La Plata, 8, 9 y 10 de agosto de 2011

<http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>

ISSN 1853-9602

Introducción

En el trabajo que se presenta intentaremos acercarnos a una definición de qué es y cómo se construye un criterio pedagógico. El interés por estas cuestiones surge de nuestra experiencia como profesoras en cátedras de formación de pedagogos y docentes en la Universidad Nacional de La Plata, y como asesoras pedagógicas en diversas instituciones públicas y privadas, del ámbito educativo y por fuera de él.

La necesidad de repensar la importancia de los criterios de intervención en las prácticas del pedagogo, a partir de las significaciones que aporta una mirada pedagógica crítica, es lo que nos motiva a indagar en una cuestión poco desarrollada en el ámbito de la teorización y problematización sobre las prácticas pedagógicas.

Si bien podemos acordar que todos los pedagogos poseemos criterios a la hora de intervenir en nuestra práctica cotidiana -esto es, poseer maneras de mirar y posicionarnos en una determinada situación educativa- no siempre se considera y se analiza sobre el tipo de mirada y de criterios que están presentes, conciente o inconcientemente, en toda intencionalidad pedagógica.

Avanzar en una diferenciación analítica sobre mirada y criterio pedagógico creemos que es una forma de empezar a contribuir en una delimitación de ambos procesos, aunque este intento se encuentre en sus inicios.

La pregunta que nos interesa realizar -y ensayar posibles respuestas- está centrada en la implicancia que a la hora de intervenir en diferentes ámbitos, juegan los criterios que hacen que una intervención tenga el carácter y la especificidad pedagógica.

Como mencionamos anteriormente, si bien es una cuestión poco desarrollada en la literatura referente a teorizaciones y problemáticas educativas, la recuperación de autores y posturas que avanzaron sobre algunos de estos temas, colaborarán en el intento de realizar nuevos aportes a la cuestión que nos ocupa.

Desde la perspectiva crítica que asumimos no es posible establecer criterios pedagógicos a priori de cualquier intervención sino que sólo pueden ser contruidos en una puesta en situación, lo cual significa que además, al momento de pensar la intervención, será necesario tener en cuenta la intencionalidad política de esa intervención y la de los actores, y el contexto particular en que se desarrolla la práctica.

La revisión bibliográfica que traemos a colación en el presente trabajo, aborda la noción de criterio poniendo el acento en diferentes componentes, dispositivos o situaciones pedagógicas, pero siempre desde una mirada crítica. Asumiendo dicho posicionamiento, consideramos que el planteo que podría hacerse desde un paradigma o racionalidad técnica, por ejemplo, respecto al criterio en tanto idea de receta o máxima universal a ser aplicable en el terreno educativo a partir de la identificación de variables más o menos comunes y discretas, se constituye en una técnica o un conjunto de prescripciones para la acción, más que en un criterio pedagógico de intervención.

Por último, quisiéramos señalar que el presente análisis e intento de delimitación está abordado desde el planteamiento de criterios pedagógicos a partir del trabajo en espacios de asesoría pedagógica, un tanto alejado del recorte de la intervención en situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, adherimos a la concepción amplia que plantea Buenfil Burgos (1992) respecto a lo educativo y sus prácticas, lo cual implica poder identificar cualquier práctica social como susceptible de ser leída y por tanto abordada como educativa. Esto nos conduce a no reducir lo

educativo a lo escolar, y a considerar los múltiples condicionamientos bajo los cuales se dan procesos de formación de sujetos.

El concepto de criterio y su referencia en la literatura pedagógica.

Desde diferentes diccionarios se equipara la palabra criterio con juicio, discernimiento, cordura, razonamiento, sensatez, sabiduría, razón y discreción. Desde el punto de vista etimológico, *critérion* es una palabra griega que significa “tribunal”, y por extensión todo aquello que sirve para juzgar (*/crínein*). Mariano Arnal -especialista en léxico- afirma que en la palabra *criterio* se unen inextricablemente “la opinión (en oposición a la verdad), y los tribunales que al fin de cuentas no son los árbitros de la verdad, sino de la decisión. Porque cuando se apela a ellos, hay que decidir algo. Juzgar no es dar con la verdad ya que es imposible dar con ella. Juzgar es optar, es arbitrar, que es lo único que se puede hacer cuando un asunto es y seguirá siendo discutible se juzgue como se juzgue”.

En este sentido, conocer el origen del vocablo nos acerca a la reafirmación de la elección de esta palabra para hablar de procesos educativos. Si el criterio se relaciona con la opinión –en oposición a la verdad- y a la elección, sobre ellos se puede fundar una decisión. Insistimos, en la noción de criterio no existe la idea de verdad, sino de opinión ligada a un juzgar, condicionada por la necesidad de la toma de decisión.

En la revisión de los antecedentes de la utilización de la noción de criterio en educación, recuperamos el recorrido construido por Julia Silber en su texto “Nuevas significaciones de la intervención pedagógica” (2008), así como los aportes realizados en ese sentido por la pedagoga.

Para Silber, atender a la idea de criterio resulta relevante ya que éstos darían una impronta medular a la intervención educativa. Los criterios “pueden percibirse como un posible punto de enlace entre lo macro educativo y lo particular que emerge de una situación educativa. No se alude con ellos al uso de técnicas, sino a la construcción de un lugar desde donde se vinculan teoría y práctica, y en el que se interviene con acciones de formación que resultan inteligibles” (op cit. 2008). La autora, a partir de esta postura, realiza un rastreo por producciones actuales en las que emergen nociones similares, que aunque denominadas de manera distinta, refieren a lo mismo. Así, cita a Snyders al decir que “siempre hay que efectuar una elección para la intervención, y que ella consiste en incitar a la interrogación y aprovisionar “criterios” para la opción”.

Por otro lado, Silber recupera a Davini en su dicho sobre los criterios de acción específica para la formación de los docentes, al tiempo que toma la noción de “líneas instrumentales que orienten la acción” presentes en Alliaud y Feeney. En estas autoras se visualiza la preocupación por el establecimiento de “puentes” entre la teorización “macro” y las situaciones prácticas a las que se enfrentan los docentes. La necesidad de construir puentes en ese vacío entre ambos aspectos, según ellas se constituiría en el desafío actual de la pedagogía.

La pedagoga se pregunta si los “principios de proceder” de los que habla Carr, o las “alertas” a las que refiere Meirieu podrían asimilarse a la idea de criterios, aunque no llega a equiparlos en el desarrollo de su texto.

Al finalizar su exposición, Silber plantea el interrogante acerca de cuáles son los sujetos implicados en la elaboración los criterios, y dice al respecto “tal vez habría que pensar en un proceso reflexivo, colectivo, de debate, de acción conjunta de quienes enfatizan en su labor la teoría o la práctica. Una tarea que conlleve entendimientos recíprocos”. En ese sentido avanzaremos en el recorrido de este trabajo, poniendo énfasis en la puesta en situación del pedagogo en una intervención educativa.

A propósito de la indagación sobre la referencia al criterio en el campo pedagógico, Manuel Argumedo alude a principios metodológicos, acercándose a la idea que pretendemos manejar en esta exposición. Argumedo manifiesta que para el trabajo del educador y su método es necesaria la definición de principios y criterios operativos que “lo orienten sobre las características concretas que deberían tener las acciones educativas para responder a su concepción de educación, de la que deriva su método. Estos principios deben actuar como mediaciones que, a la luz de las concepciones teóricas más generales sobre la sociedad y el hombre, nos ofrezcan lineamientos para poder tomar decisiones sobre las formas de trabajo que se van a proponer”. Para este autor, los principios actúan como una “guía para la toma de decisiones”

Como hemos mencionado, nuestro análisis y desarrollo está más enfocado en pensar los criterios de intervención desde el punto de vista del asesor pedagógico, y no tanto desde el desempeño de la labor de enseñanza en ámbitos recortados al ejercicio de la docencia. En este sentido, las referencias mencionadas, si bien aluden a prácticas de formación de docentes, situaciones específicas de ejercicio de la docencia en cualquier nivel del sistema educativo, o a la intervención del pedagogo respecto a prácticas de enseñanza, consideramos que ofrecen elementos valiosos para nuestro estudio y posterior ensayo de lo que plantearemos como criterio pedagógico.

De esta manera, rescatamos de Snyders la idea de que el criterio responde a la necesidad de realizar una *elección* para la posterior intervención, lo cual implica abrir un campo de preguntas de carácter específicamente pedagógico; la necesidad que plantean Alliaud y Feeney de establecer puentes que pongan en *diálogo* el cuerpo *teórico* de la pedagogía con la *práctica* pedagógica concreta; la connotación necesariamente *ética* y *política* que subyace a los “principios de proceder” definidos por Carr y que éste retoma de Aristóteles; la dimensión *subjetiva* implicada en las “alertas” que desarrolla Meirieu en su texto, por el reconocimiento de un otro en tanto otro, como exterioridad que me interpela; el planteo de Argumedo respecto a los criterios como *principios orientadores* de la acción, que no se reducen a lo metodológico; y finalmente la alusión que realiza Silber a los *procesos formativos* que devienen de la articulación entre los criterios pedagógicos y la intervención misma.

A partir de lo expuesto hasta aquí, y según entendemos, tanto la mirada como el criterio se posicionan asumiendo diferentes componentes, los cuales se constituyen como elementos que hacen que ambos sean pedagógicos y no de otro tipo: la puesta en situación, los procesos formativos y las prácticas de intervención.

La puesta en situación refiere a una forma de asumir las prácticas educativas como prácticas situadas, sobredeterminadas¹ en un contexto, con condicionantes históricos,

1

Buenfil Burgos analiza la sobredeterminación tanto conceptualmente como en términos de lógica de funcionamiento e interpretación de los hechos sociales y educativos. Así, la define desde

culturales, sociales y políticos. Esto implica tener en consideración el componente ético al entender de esa manera las prácticas educativas y pensar formas de intervenir en ellas. Profundizaremos este aspecto en el siguiente apartado.

Los procesos formativos remiten a las formas de interrelación de los sujetos en un contexto específico, en el cual se promueven procesos de subjetivación a partir de una intencionalidad determinada.

Por último, las prácticas de intervención que desarrolla el pedagogo se llevan a cabo priorizando una relación dialéctica entre teoría pedagógica y práctica educativa.

Cabe aclarar que esta referencia a los componentes de la mirada y criterios pedagógicos está planteada de manera analítica para hacer clara la exposición, pero en una práctica concreta se entrecruzan complejamente.

La mirada pedagógica refiere a una forma determinada de enfoque de atención de esos componentes. Atendiendo a la complejidad de los procesos educativos y sociales presentes en una situación específica, la mirada colabora en la construcción de un recorte, de prestar atención al tiempo, al espacio y a los procesos que ocurren en ellos para poder posicionarse y decidir, estableciendo criterios.

En palabras de Larrosa “aprender a mirar es racionalizar y estabilizar tanto la mirada como el espacio. Aprender a mirar es reducir la indeterminación y la fluidez de las formas: un arte de la especialización ordenada, de la constitución de singularidades espacializadas, de la creación de “cuadros”. Es también aprender a vencer la indeterminación de la mirada misma, un arte de la focalización ordenada” (1992; 324).

Finalmente, cabe mencionar que la mirada y el criterio pedagógicos están permanentemente en juego en el proceso de intervención del pedagogo. No es uno anterior al otro, sino que son formas de análisis, de posicionamiento y de toma de decisiones en/para la intervención.

La construcción del criterio: su puesta en situación.

En este apartado trabajaremos una aproximación a lo que entendemos podría constituirse como criterio pedagógico. Partimos de nuestra referencia anterior respecto a la “puesta en situación” que consideramos que implica la construcción de criterios pedagógicos; esto nos lleva a problematizar las características mismas de nuestros escenarios de intervención (o lo que consideramos la realidad a abordar), establecer sus características de contingencia y apertura, su lectura en términos de acontecimiento, y la relevancia particular que en este marco adquieren lo ético y lo político, en tanto elementos constitutivos de la “potencia de actuar”.

Si retomamos la idea de que el criterio, desde un análisis etimológico, forma parte del “juzgar”, que juzgar es optar, es arbitrar, que implica una opinión que no pretende

Althusser, como “la acumulación de contradicciones, de las que algunas son radicalmente heterogéneas, (que)... no tienen el mismo origen ni el mismo sentido, ni el mismo nivel y lugar de aplicación y sin embargo se funden en una unidad ruptural... sin disipar sus diferencias” (1992;12). La pedagoga mexicana aclara que la sobredeterminación no se reduce a una multicausalidad, “sino a una multiplicidad de referentes cada uno con su especificidad, pero que aparecen condensados en una unidad. Esta condensación expresa la existencia de un punto nodal o eje articulador, a la vez que conserva la diferencia” (1992;12).

constituirse en única verdad; entonces, estamos partiendo de suponer que ninguna situación en la cual se requiera la articulación de estos criterios con formas de acción/intervención pedagógica es igual a sí misma, ni sigue reglas preestablecidas, ni ofrece un único camino de resolución o abordaje. No desconocemos en este planteo (sino todo lo contrario), las connotaciones éticas y políticas que trae consigo sostener que no hay una manera única, válida y legítima de pensar pedagógicamente. Escapamos a un modo único y uniforme de pensar la realidad, a nosotros mismos, nuestras situaciones y las posibles formas de habitarlas y abordarlas en pos del mejoramiento de los procesos formativos.

Los escenarios educativos que requieren de intervenciones pedagógicas y, en consecuencia, de la puesta en juego de los criterios, son lo suficientemente diversos como para pretender la ilusión de movernos en un escenario que se configura siempre bajo las mismas regularidades. Esto nos coloca en condiciones de proponer que el pedagogo, en tanto posee criterios que le son propios y específicos, no puede plantear que estos están establecidos a priori, es decir independientemente de la experiencia, de las situaciones específicas, de los sujetos intervinientes, de las particularidades contextuales, pero sobre todo independientes de sí mismo, de sus opciones éticas y políticas en tanto sujeto histórico.

En esta instancia, creemos importante introducir la idea de lo educativo como *acontecimiento* que ocurre siempre *situado* (Cullen: 2009). Hablar de acontecimiento permite pensar en aquello que ocurre siempre de una manera distinta, con improntas específicas, lo cual exige esfuerzos de mirada y de lectura nunca iguales a sí mismos. Criticidad y creatividad se constituyen así como elementos orientadores de nuestra práctica. De esta manera, lo educativo, al decir de Paulo Freire, es posibilidad, a partir de entender que el mundo, la educación y los sujetos no son, sino que *están siendo*.

Considerar el acontecimiento nos lleva a pensar lo educativo como devenir, con connotaciones éticas y políticas ineludibles. A propósito afirma Cullen que “La educación acontece siempre culturalmente situada (...) Cualquier escenario educativo tiene, como su condición de posibilidad, el estar, meramente estar. (...) Pretender “ser” sin “saber estar” es el lema de una educación que comete la falacia de imaginar un escenario no deformado por el suelo, único y siempre el mismo en cualquier parte” (op.cit.; 18). De la misma manera, “estar sin ser” nos conduce a una posición expectante, pasiva, vacía, nos cosifica. El sujeto puede ser y estar siendo al mismo tiempo, lo cual nos lleva nuevamente al “estar siendo” de Freire, y a las posibilidades de transformación que esto nos ofrece.

En este sentido, el pedagogo no es mero espectador de los “objetos educativos”, no es observador pasivo que espera que algo suceda, ni es un elemento más de lo educativo, cuyas acciones responden a técnicas preestablecidas a partir de disfunciones previamente identificadas. Es pedagogo es sujeto activo, juez y parte (Nassif: 1982) de la educación, configurado por prácticas sociales a la vez que configurador de las mismas.

Entender de esta manera lo educativo, sabernos sin recetas, sin escenarios idénticos, frente al acontecimiento que nos exige toma de posición, lectura constante de lo que sucede, registro del otro y de uno mismo en el mismo movimiento, nos coloca frente a la contingencia, la incertidumbre, la decisión, la elección, y la responsabilidad que ello implica. Además, es necesario considerar que quien interviene también es

intervenido por esas prácticas situadas (Remedi: 2004). De allí, la importancia y el interés por preguntarnos sobre los criterios pedagógicos para la intervención, sus lógicas de funcionamiento, sus elementos constitutivos.

Silber afirma que “Los criterios pedagógicos (...) pueden percibirse como un posible punto de enlace entre lo general que aportan los conocimientos, la ética y la experiencia previa, con lo particular que emerge de una situación educativa. No se alude con ellos a métodos ni a procedimientos diversos, sino a la construcción de un “desde dónde” me paro para actuar, para vincular teoría y práctica, para intervenir” (op cit.). Partiendo de esta noción, y con las consideraciones planteadas más arriba, intentamos avanzar en la noción de criterio pedagógico como la instancia en la que se visualiza el *aumento de la potencia de actuar*, a diferencia de la puesta en acto que implica la intervención pedagógica en sí misma.

La potencia de actuar aumenta con el conocimiento que podemos llegar a tener de las cosas o de las situaciones, no con la mera información. Entender y captar la complejidad constitutiva de lo educativo, nos distancia de la mera intuición, y nos permite no reducirnos al mero dato. En este sentido, nos constituimos como sujetos de conocimiento y de acción, ensayando formas de articulación entre teoría y práctica, lo cual aumenta nuestra potencia de actuar.

Teniendo en cuenta la importancia de entender lo educativo como acontecimiento, afirma Cullen que “aumenta la potencia de actuar si aumenta nuestra disponibilidad a lo que acontece, sabiendo que no se trata meramente de instrumentalizar u objetivar la realidad, para transformarla en un “refugio” frente a la contingencia y a la diferencia” (op. cit.: 38). Esta disponibilidad a lo que acontece exige, por otro lado, no abandonarnos al devenir y a la fuga constante que nos impide detenernos a reflexionar sobre nuestra propia práctica. Sostiene el autor que “tendremos más potencia de actuar si nuestra comprensión se abre a la significación amplia, a la generación de sentidos posibles, a la posibilidad de la resignificación y de la apertura. (op. cit.: 38). De esta manera, podemos pensar en las múltiples formas de abordar la articulación de teoría y práctica, o lo que Nassif trabaja en términos de tensión entre realidad e idealidad, eje del quehacer pedagógico.

La instancia en la que se coloca la potencia de actuar, el ejercicio de interpretación/hermenéutica que conlleva, el lugar de mediador del pedagogo que implica la acción/intervención pedagógica, la relevancia del “ser” siempre acompañada de un “estar”, la apertura de sentidos que trae consigo entender la educación como acontecimiento y la construcción de criterios pedagógicos como algo siempre situado, nos coloca frente a la necesidad de considerar la interpelación del otro o si se quiere, la dimensión subjetiva de nuestra problemática. A propósito, considerar la interpelación del otro aumenta nuestra potencia de actuar y nos coloca frente a otro límite ético en la intervención, su condición humana.

De esta manera, volvemos a aquello con lo que comenzamos este apartado y que en gran medida lo constituye en su eje: la condición ética en la definición y conformación de los criterios pedagógicos, asociados con la dimensión del “juzgar” que todo criterio implica. Cullen sostiene que “la interpelación del otro, esta iniciativa que proviene de lo “exterior” a la ilusión de creernos una totalidad invulnerable, es lo que nos hace responsables, capaces de responder. Este justifica, hace justa, nuestra potencia de actuar, porque la convierte sencillamente en responsable” (op. Cit.: 46). Esto nos

remite a la reflexión en torno al otro componente de la relación pedagógica, ya no solamente al sujeto que nos interpela en tanto exterioridad, sino a la propia constitución del pedagogo.

Así, en el proceso de construcción del criterio, en su dinámica en tanto componente de un juicio que se elabora a partir de un acontecimiento situado, el pedagogo debe *aprender a juzgar*. Esto implica, para Larrosa “racionalizar el juicio, conferirle una ratio, estabilizar su fragilidad, su indeterminación, prevenir sus errores”. Juzgar es, entonces, “estabilizar los criterios de verdadero falso, bueno malo, obediencia y trasgresión, normal y anormal, bello y feo”. En este sentido, el pedagogo realiza el ejercicio de hacer de su mirada, necesariamente subjetiva, un análisis que se pretende objetivo aunque no neutral. Ese ejercicio, para el autor, constituye al pedagogo en “un doble convenientemente espacializado y recorrido por una mirada bien ordenada y focalizada, convenientemente nombrado y adecuadamente atrapado en un discurso no ambiguo, y un doble convenientemente temporalizado y construido en una narración estabilizada, es un doble que esta listo para el juicio (...) Habría un mirar-se que es ya una operación jurídica, una forma de decir-se que es axiológica y normativa, un narrar-se que está ya constituido en la forma de pasar-se cuentas” (op. Cit.: 326).

Finalmente, esta referencia a la constitución del pedagogo en cuanto tal, articulada con la idea de la potencia de actuar, puede complementarse con el planteo que realiza Lizárraga Bernal respecto a la formación y lo que él denomina “encrucijada formativa”. El autor considera a la misma como “el espacio o campo de opciones donde el individuo reorganiza su actuación (...) donde se descubren las potencialidades embrionarias, (...) es el espacio de la construcción y definición de direccionalidades. También es el espacio del pensar y el momento en que opera la voluntad. (...) es donde se despliega el campo de opciones del individuo, donde se pone en juego sus valoraciones para poder optar” (1998; 179). Esta instancia se da en la intersección de una formación adquirida –que opera como base y parámetro, y que puede ser entendida en términos de socialización-, y una formación posible que encuentra su sustento en el pensamiento crítico, en el ejercicio continuo de apropiación de los espacios cotidianos, a partir de la lectura de las huellas que los macroprocesos dejan en ellos y en nuestra configuración como sujetos y como pedagogos.

Conclusiones –como siempre, provisorias-.

En el texto presentado hemos intentado realizar un avance en la definición de criterios pedagógicos y su implicancia para la labor del pedagogo. Hemos realizado un recorrido por literatura actual que refiere a esta cuestión, valorizando especialmente los aportes realizados por Julia Silber. En ese sentido, aspiramos a ampliar los planteos de Silber, continuando con su planteo original sobre la idea de criterios. Específicamente hablamos de los tres componentes (la puesta en situación, los procesos formativos y las prácticas de intervención) que consideramos están presentes tanto en la mirada como en el criterio pedagógico. Al respecto, hemos aspirado a introducir el concepto de mirada pedagógica en el proceso de intervención, tratando de diferenciarlo con la noción de criterios y estableciendo puntos de articulación entre ambas instancias. Finalmente, abordamos especialmente la idea de *puesta en situación* (uno de los componentes

mencionados con anterioridad), como planteo fundamental a la hora de establecer la intervención, el criterio y la mirada desde una perspectiva crítica.

En este sentido podríamos plantear como otro punto de avance en lo desarrollado, que la mirada es de índole categorial y, en este sentido, ordenadora, que implica pensar la complejidad de la educación (en términos de Nassif), y a la educación misma en su significación amplia (en términos de Buenfil Burgos), y que los criterios referirían específicamente a la puesta en situación que tiene esa mirada como marco, pero que pone el énfasis en “la potencia para actuar”. En principio esa potencia es previa a las acciones de intervención propiamente dichas pero eso no quita que en algún momento necesariamente tengan que funcionar dialécticamente y que una vaya modificando a la otra en su devenir.

De esta manera, los tres componentes mencionados en el trabajo funcionan tanto en la mirada como en el criterio, pero en diferentes niveles: categorial en el primer caso, en tanto puesta en situación en el segundo –potencia de actuar-. En este sentido se materializarían en la práctica misma de intervención, y ésta a su vez contribuiría a sus posibles reformulaciones.

Tanto la mirada como el criterio -y obviamente la noción de intervención- aludidos en este trabajo, se intentaron definir –siempre como aproximación- desde una perspectiva pedagógica crítica. Esto no se deduce únicamente por la puesta en situación al momento de pensar la intervención, sino por la forma de entender la puesta en situación: por la intencionalidad política de esa intervención y la de los actores (con todo lo que ello implica), el contexto particular y complejo en que se desarrolla la práctica, y en particular por el compromiso que debe asumir el pedagogo a la hora de intervenir. Asumir ese compromiso para el mejoramiento de la educación implica, más allá de las teorías circundantes en la cabeza y discurso del pedagogo, animarse a tomar postura. Y no cualquier postura, sino una que se condiga con la lucha por alcanzar una mayor justicia y emancipación social.

Bibliografía.

Arnal, Mariano; “Criterio”, en *El almanaque*, <http://www.elalmanaque.com/julio/8-7-eti.htm>. Capturado el 15 de febrero 2011.

Argumedo, Manuel; “[Principios metodológicos para una educación emancipatoria](http://argumedomanuel.wordpress.com/category/metodologia/)”. <http://argumedomanuel.wordpress.com/category/metodologia/>. Capturado el 10 de mayo de 2011.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia; “El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación” Tesis DIE, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1992.

Cullen, Carlos; *Entrañas éticas de la identidad docente*, La crujía ediciones, Buenos Aires, 2009.

Freire, Paulo; *Política y Educación*. Siglo XXI, México, 1994.

Larrosa, Jorge; “Tecnologías del yo y educación”. En: *Poder, Escuela y Subjetividad*. Ed. La Piqueta, Madrid, 1992.

Lizárraga Bernal, Alfonso. “Formación humana y construcción social: una visión desde

la epistemología crítica”, en *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, N° 2, Santiago, Chile, 1998.

Nassif, Ricardo; *Teoría de la Educación*, Cincel-Kapelusz, Madrid, 1982.

Remedi, Eduardo; “La intervención educativa”. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, 28 de marzo al 2 de abril de 2004, en México D.F.

Silber, Julia; “Nuevas significaciones de la intervención pedagógica en la formación docente. Consideraciones sobre criterios de intervención”. I Congreso Metropolitano de Formación Docente, 26, 27 y 28 de Noviembre de 2008, Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.